

### Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma

Gohn, Maria da Glória

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gohn, M. d. G. (2002). Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. *ETD - Educação Temática Digital*, 4(1), 53-77. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-104972>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:  
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:  
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

---

**EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA NO NOVO MILÊNIO: IMPACTOS DO NOVO PARADIGMA**

---

**Maria da Glória Gohn**

**Resumo:** O trabalho objetiva realizar um balanço da trajetória das ações, práticas e políticas pedagógicas da educação popular na América Latina, nas últimas décadas. Destacam-se as novas tendências, seus fundamentos, as novas áreas temáticas, suas práticas e inovações. Destacam-se também suas inovações no campo da educação não-formal e as articulações com a educação formal. Analisa-se a contribuição e o papel do método de Paulo Freire nesta trajetória. As questões básicas abordadas são: o que mudou no novo paradigma? Como tem interferido, na área da educação popular, as mudanças na economia globalizada e a conjuntura sociopolítica do país e suas políticas sociais de corte neoliberal? Como tem atuado, na educação popular, o setor organizado da sociedade civil, portador de novas formas de associativismo, expressas em Ongs do Terceiro Setor e em novíssimos movimentos sociais? Qual foi o papel do processo de conscientização, previsto na método freireano, no desenvolvimento atual da educação popular na América Latina? Quais são as contribuições e perspectivas para a educação popular para o novo milênio?

**Palavras-chave:** Educação popular; Tendências; Fundamentos; Áreas temáticas; Práticas e inovações

**Abstract:** This paper work to carry setting the trajectory of the actions, practical and pedagogical politics of the popular education in Latin America, the last decades. The new trends, its beddings, the new practical thematic areas, its and innovations are distinguished. Its innovations in the field of the education non-formal of division and the joints with the formal education are also distinguished. The contribution and the paper of the method Paulo Freire in this trajectory is analysed. The boarded basic questions are: what it moved in the new paradigm? How it has intervened, in the area of the popular education, the changes in the globalized economy and the sociopolitic conjuncture of the country and its social politics of neoliberal cut? How it has acted, in the popular education, the organized sector of the civil society, carrying society of new forms of associativism, express in the ONGs of the Third Sector and news social movements? Which was the paper of the process of awareness foreseen in the Paulo Freire's method, in the current development of the popular education in Latin America? Which are the perspective contributions for the popular education for the new mileniun?

**Word-Key:** Popular education; Trends; Beddings; Thematic areas ; Practical and innovations

**EDUCAÇÃO POPULAR:  
BALANÇOS, NOVAS PRÁTICAS,  
NOVOS TEMAS**

Este trabalho surgiu da feliz oportunidade de representar o Instituto Paulo Freire num evento nas Filipinas sobre educação popular em Fevereiro de 2000. Conhecer uma realidade cultural tão diversa, marcada por momentos de grande mobilização popular nas últimas décadas, e bastante influenciada pelas idéias de Paulo Freire a respeito da educação, possibilitou-me dirigir o olhar para a realidade latino-americana, em busca de alguns nexos comparativos. Como anda a questão da educação popular nos países de nosso continente, e qual o paradigma teórico-prático que informa suas práticas, são as questões iniciais deste texto.

A década de 90 foi um tempo de revisões para a educação popular (EP) na América Latina. Revisão de teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação, perfil de atuação dos educadores, material utilizado etc. Em suma: uma revisão paradigmática. O Congresso Internacional de Americanistas realizado em Julho de 1988 na Holanda sobre “Educação Popular na América Latina”, reuniu representantes de ONGs latino-americanas, centros de investigação e agências financeiras, e fez um balanço das experiências realizadas até então. Diagnosticou-se a necessidade de mudanças mas também se destacou a importância da EP como espaço educativo da sociedade civil, sua presença como instrumento de organização, formação e desenvolvimento da consciência social junto a inúmeros movimentos populares que lutaram pela transformação de regimes políticos autoritários, liderados por militares ou caudilhos locais. As mudanças postuladas advinham das críticas sobre a escassa

discussão teórica dos postulados das ações da EP, o não aprofundamento das mudanças operadas, o localismo das ações e seu baixo impacto ao nível nacional, assim como os efeitos do chamado “basismo” e a não avaliação das experiências.

Em 1990 realizou-se na Bolívia o segundo seminário do mesmo grupo para fazer uma avaliação crítica da trajetória da EP e identificar os desafios a serem enfrentados. Na ocasião, Mejia (1991) realizou uma análise do panorama internacional que se descortinava para os anos 90 e postulou: a necessidade de se repensar a educação popular face aos desafios da nova conjuntura; a necessidade de desideologizar suas ações; apontou alguns vazios e carências que deveriam ser superados; a tarefa de se colocar, como metas, novas perspectivas. Foi enfatizado também a necessidade de se ter um outro tipo de olhar e de atuação em relação ao Estado e às políticas públicas considerando, principalmente, as mudanças no cenário político de vários países da América Latina, de ditaduras militares para regimes democráticos. Algumas experiências concretas foram relatadas e analisadas, como a realizada na Prefeitura do município de São Paulo (GADOTTI, 1991).

Em 1995, um outro seminário foi realizado sobre a EP, desta vez em Santiago do Chile. O tema estava incorporado ao Programa de Sistematização da Educação Popular na América Latina. O novo encontro fez um balanço das alterações em curso, fruto das diretrizes estabelecidas nos seminários anteriores. Os principais temas tratados foram: a qualidade do processo educativo, a relação pedagógica e a relação com o Estado. Foi definido como sendo um dos objetivos centrais da educação popular “a

geração de conhecimentos novos, que possam servir ao grupo beneficiário e lhes permitam desenvolver mudanças em suas práticas cotidianas” ( Dam e Martinic, 1996). O encontro concluiu também que, em face ao surgimento de novos temas para análise, alguns conceitos chaves da EP deveriam ser redefinidos, tais como: participação, a relação horizontal entre educador /educando, a relação comunicativa e pedagógica etc.

Analizando-se os três encontros concluímos que nos anos 90 houve um redirecionamento dos objetivos da EP que alterou o sentido de suas ações. Antes os objetivos estavam centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade. Depois, os objetivos voltaram-se mais para os indivíduos em si, para sua cultura e representações. No novo paradigma - não há algo a ser criado, a partir da animação de um agente externo - o educador ou o facilitador - em termos de uma politização que desperte o educando para suas condições concretas de vida, em termos da pobreza e suas causas, de interesses de classe explorada e oprimida, de direitos sociais básicos que lhes estão sendo negados pelas elites e outros. No novo paradigma - há algo a ser repassado - de forma competente, com conteúdo, e que deve gerar uma reação nos indivíduos de forma que ele confronte o recebido com o que possui, de sua experiência anterior e visão de mundo, e o reelabore. Isto significa que os indivíduos e os grupos têm de repensar e de reformular seus próprios conhecimentos e experiências.

Reitera-se um dos postulados básicos da educação popular dos anos 60-80: a importância da relação educador-educando no processo educativo. Entretanto, o novo destaque nessa interação estará nos processos de

reelaboração e reinterpretação que ocorre na relação - é a partir deles que surgem os novos conhecimentos. Destaca-se que se trata de um processo dialógico permeado de confrontações, conflitos, tensões etc., e que isso deve ser visto como natural e não como fruto de supostos interesses antagônicos. Isso ocorre porque há o encontro de diferentes culturas e linguagens distintas. Resulta que a aprendizagem não se resume a mera incorporação de conhecimentos mas sim uma reinterpretação e recontextualização. Trata-se de um processo que envolve negociações entre quem ensina e quem aprende. O professor deve ter consciência da existência deste processo de negociação cultural e garantir que se transmitam as ferramentas necessárias para que a negociação cultural se realize.

Vários pesquisadores que realizaram os chamados “balanços” da educação popular na América Latina afirmam que, no passado, a idéia central do método dialógico estava baseada em um plano no qual o conhecimento advinha basicamente das experiências passadas dos educandos e em suas idéias, de forma quase automática, sem considerar as reelaborações. Eles advogam que diálogo agora deve ser visto como um jogo de forças, em conflito e em acomodação, confrontação e acordo. Por sua vez, a relação pedagógica deve ser vista como uma relação social que sustenta os processos comunicativos que ocorrem no desenvolvimento de um projeto educativo. Assim, a pedagogia estará baseada no diálogo e na construção cooperativa de conhecimentos. Isto significa que a construção de valores passa a ter prioridade, numa perspectiva ética que busca gerar uma nova individualidade, tendo como suposto que essa nova individualidade contribua para que as pessoas se tornem mais preparadas

para enfrentar a realidade em que vivem. “Através da linguagem e mediante os procedimentos comunicativos os sujeitos constróem o real e aprendem com distintos ritmos e tempos” (DAM ; MARTINIC, 1996: 11).

Os analistas/revisores da EP destacaram que cada grupo, segundo as características dos atores sociais que o compõe, assimila o conhecimento recebido de uma forma diferente, segundo sua visão de mundo, seus interesses de classe e suas especificidades culturais. A linguagem e o discurso utilizado pelos educadores também são diferentes, eles – educadores - são mais valorizados que os educandos; há, portanto, diferenças entre quem ensina e quem aprende gerando relações de poder; a participação não é eqüitativa, não há uma horizontalidade, uma relação igualitária onde não exista nenhuma relação de poder. Apesar das diferenças e distâncias, recomenda-se que a relação a ser construída deve se basear na cooperação e no diálogo. O diálogo é confronto mas é acordo também. Deve-se dar espaço para a construção de novos valores e de uma consciência ética.

Os balanços destacaram também que antes havia uma ênfase quase exclusiva no processo do diálogo e se ignoravam outras formas de relações que se desenvolvem fora do nível argumentativo, como as emocionais e as afetivas. As mulheres, sua sensibilidade, afetividade etc. são bastante citadas como exemplos de participantes dos processos educativos que ficavam à margem, ou não encontravam meios suficientes para se expressarem. A EP deve, nas novas orientações, gerar uma nova individualidade nas pessoas de forma a prepará-las melhor para enfrentarem a nova realidade do novo milênio.

O tema do impacto dos processos educativos foi outra preocupação dominante nos balanços dos anos 90. A necessidade de ampliar a esfera da EP do nível micro, local, dos bairros, para níveis mais amplos, macro sociais, dirigidas às mudanças estruturais, passou a ser uma diretriz de trabalho. Consequentemente, colocou-se como uma necessidade imperiosa a profissionalização da EP. Relações de trabalho formalizadas, pessoal qualificado, e investimentos na formação do educador popular completam o círculo das novas necessidades. Algumas ONGs passaram a defender, explicitamente, uma formação com ênfase não ideológica, centrada em técnicas e metodologias, facilitadoras para a obtenção - tanto de processos de geração de conhecimentos novos, como de processos de intercâmbios de idéias, de sentimentos e geradores de relações afetivas. Afirma-se que o papel atual do educador não é de um facilitador, ou simples mediador/estimulador ou animador junto ao grupo de educandos, mas sim de um professor, uma pessoa que transmite conhecimentos (embora em um estilo diferente do professor tradicional).

### **O PAPEL DO ESTADO E AS LACUNAS NOS BALANÇOS DA EP**

O Estado será o novo ator a entrar em cena na EP. As análises reconhecem que a EP sempre atuou sobre sua própria auto-referência; nas últimas décadas ela negou ou esteve de costas para o Estado, criticou as políticas oficiais e as iniciativas implementadas pelos governos militares ou ditatoriais civis na área da alfabetização de adultos. A EP ao buscar novos caminhos, desenvolveu a inovação e a criatividade; ela atuava à margem das práticas sancionadas oficialmente, e com isso desenvolveu também um sistema alternativo e paralelo, de educação para o

país, enquanto método, metodologias e práticas. Entretanto, os especialistas da própria EP argumentam que o Estado mudou na América Latina na últimas duas décadas. A transição política do final dos anos 70 e dos 80 levou à regimes democráticos, o sufrágio universal foi restabelecido, novas leis constitucionais foram elaboradas. Essas mudanças justificam, para os analistas da EP, que se faça uma revisão crítica das posturas negativistas da EP em relação ao Estado, e que se analise melhor seu papel como mediador na sociedade, seu caráter público, seu papel quanto a gestão dos serviços e equipamentos públicos. A dificuldade maior estaria em compatibilizar lógicas e práticas distintas. A máquina estatal é lenta, burocratizada, trabalha com prazos curtos e cheios de restrições; o impacto das mudanças é longo e o processo das reformas é conflituoso e carregado de impasses. As ONGs – principais agentes no desenvolvimento de programas e projetos de EP são, ao contrário do Estado, mais informais, meio desorganizadas, com prazos mais longos de trabalhos; entretanto, elas são mais ágeis, menos burocratizadas pois são bastante desregulamentadas, e mas mais eficientes em seus resultados imediatos.

O que os analistas da EP não tratam com profundidade são as mudanças que passaram a ocorrer nas práticas do Estado na América Latina, nos anos 90, como resultado de mudanças na conjuntura econômica globalizada, e as diretrizes das políticas neoliberais impostas pelos pólos hegemônicos de poder econômico internacional. Sabemos que as políticas neoliberais têm preconizado a desativação da atuação direta do Estado em várias áreas sociais preconizando que a operacionalização desses serviços, sua gestão propriamente dita, seja transferida

para organismos da iniciativa privada, especialmente via parcerias com entidades do chamado terceiro setor (organizações privadas sem fins lucrativos composto de ONGs, organizações sociais, entidades assistências e filantrópicas, alguns movimentos sociais, algumas empresas denominadas cidadãs, obras sociais etc.).

As entidades do terceiro setor, antes denominadas simplesmente como ONGs e articuladas às redes dos organismos da cooperação internacional, com histórico e tradição de lutas em favor dos direitos da cidadania, passaram a ser, nos anos 90, cotejadas pelas políticas oficiais. A possibilidade de acesso às escassas verbas surgiu, para o terceiro setor, via as próprias políticas públicas, pois os empréstimos do Banco Mundial, e de outros órgãos internacionais, aos países em desenvolvimento, postulam e contemplam, como condição de obrigatoriedade, que o governo do país que recebe o recurso financeiro, destine um percentual do volume emprestado para ações em obras sociais, a serem desenvolvidas por entidades do terceiro setor. Postula-se, portanto, o financiamento às entidades privadas desde que tenham o registro de uma fundação ou organização sem fins lucrativos, e que elas desenvolvam programas de geração de renda baseadas nos princípios da sustentabilidade, junto à comunidades carentes sócio-economicamente, ou com grupos culturais ou étnicos; ou ainda junto à indivíduos e grupos em situação de risco.

Sabemos também que os governos da América Latina incluíram, em suas políticas de reformas, principalmente na área do trabalhista, alterações ou inovações que contemplam outras formas de contrato de trabalho, como o próprio

trabalho voluntário, bastante usual no terceiro setor, e previsto, no Brasil, desde março de 1999, na chamada “Lei do Terceiro Setor”. Certamente que o passado de ineficácia e não aplicação integral, ou aplicação ineficiente, ou ainda os desvios, das verbas emprestadas pelas agências internacionais, para os governos locais administrarem e implementarem diretamente os programas sociais, teve um peso significativo para essas mudanças fossem implementadas.

Resulta do cenário descrito que, de um lado, teve-se uma alteração no discurso de ambas as partes: para os governos, de “inimigas críticas”, as ONGs passaram a ser tratadas como aliadas (ainda que eles não façam alianças com qualquer uma, pois há diferenças profundas entre elas quanto aos objetivos sociopolíticos de seu projeto principal. As ONGs privilegiadas têm sido as do chamado novo terceiro setor). De outro lado, para as ONGs, os governos deixaram de ser o “inimigo” a ser combatido e passaram a destacar e enfatizar seu papel público, como pólo gerador, financiador e impulsionador/ fomentador de iniciativas sociais, em programas que buscam patrocinar ações de inclusão social dos excluídos de uma forma geral: pobres, desempregados e discriminados por sexo, etnia, cor etc. Todos falam em nome da cidadania, menos de direitos, e mais de deveres.

As alterações nas relações Estado/ONGs não foram apenas de ordem simbólica, no plano de novas representações sobre o outro. As mudanças afetaram as práticas e os discursos. As ONGs passaram a trabalhar em programas de parceria, em projetos sociais específicos, de curta duração. Os cidadãos/ militantes do passado, que atuavam junto a movimentos sociais assessorados pelas ONGs do período, se transformaram em

clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do terceiro setor. No caso de cooperativas de produção e geração de renda, muitos dos direitos sociais clássicos já conquistados pelos trabalhadores tais como, piso salarial da categoria, horário da jornada de trabalho, férias, FGTS, 13<sup>a</sup> salário etc., passaram a ser simplesmente ignorados. Muitos dizem que o contexto é de desemprego e que, portanto, os indivíduos já haviam perdido aqueles direitos, ( lembrando que o seguro-desemprego praticamente inexistia na América Latina).

Finalmente, um dos pontos mais importantes para o entendimento da nova relação Estado e ONGs do terceiro setor: a transferência de fundos públicos do Estado para os programas de parceria com a sociedade civil organizada. Essa transferência apresenta-se como parte de um programa de racionalização dos gastos, busca de maior eficiência, e uma resposta à urgência de cortes públicos (pensando na redução do tamanho da burocracia estatal). Mas, de fato, não está havendo aumento de verbas para a área social e a transferência dos fundos somente modifica o caminho na qual estas despesas seguem para serem alocadas. Além disso, a transferência de fundos do Estado para entidades do terceiro setor altera a relação cidadão-Estado. Na época que o Estado alocava diretamente verbas para setores sociais, ou atendia a pressão organizada de determinados grupos ou movimentos, ele estava atendendo a SUJEITOS COLETIVOS. À medida que a verba é transferida para ser gerenciada por uma entidade da sociedade civil, o atendimento ocorre aos usuários na qualidade de CIDADÃOS INDIVIDUAIS, clientes e consumidores de serviços prestados pelas entidades do

terceiro setor, que ocorrerá o atendimento. A mudança altera, portanto, a natureza e o caminho por onde as demandas são formuladas e organizadas. Outras alterações decorrentes são: enquanto agências de consumidores, as demandas passarão a se dirigir à justiça social- no caso de litígios, e não mais aos órgãos da administração estatal. Com isso há uma redução do poder de negociação dos usuários. Como resultado final se tem - não uma ampliação do espaço público dos cidadãos, mas um retraimento - havendo uma perda das fronteiras entre o público e o privado que, no limite, poderá a levar a perdas de direitos sociais já conquistados.

### **O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL E A EP**

Além de espaços nas políticas públicas, a educação popular ganha nos anos 90, espaços na sociedade em geral porque a educação como um todo ganha notoriedade; na nova conjuntura da era da globalização a educação ganha destaque e importância porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação. A educação ganha também centralidade nos discursos e políticas sociais porque eles enfatizam que competirá à ela ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades. À escola- assim como à cidade- é atribuído o espaço para o exercício da democracia, e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização associado a qualidade da educação recebida é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido etc. (GOHN, 2000 a).

No novo paradigma educacional, o processo de formação dos indivíduos deve ter quatro objetivos estratégicos. Eles se constituem nos “pilares” de sustentação para prepará-los para o mundo moderno. Eles são: ser, conhecer, conviver e fazer.

O ser- tem a ver com a competência individual. É o desenvolvimento da auto-estima, da auto-confiança, diz respeito à identidade individual; se insere no universo da capacidade do indivíduo de conduzir sua vida, de propor, de fazer auto-crítica, de ter um ideal, de estabelecer metas etc.

O conhecer- É o desenvolvimento de competências para saber o que conhecer. Inscreve-se no universo cognitivo, das habilidades didáticas (e autodidatas) dos indivíduos. Tenho que saber o que conhecer para selecionar, tenho que conhecer o que conhecer. Lidar com o conhecimento requer conhecer algo antes, para saber o que devo selecionar( na Internet por exemplo).

O Conviver- Está na esfera interpessoal, na dimensão da sociabilidade dos indivíduos, no plano das relações que ele desenvolve com o outro, com as pessoas em geral, com a cidade, a nação etc. são as múltiplas redes tecidas ao longo da vida. Muitas trajetórias individuais se explicam pela rede de relações e amizades que os indivíduos constroem e cultivam ao longo de suas vidas.

O Fazer- Está no plano das competências produtivas, diz respeito às habilidades básicas, específicas e de gestão. É um objetivo importante para desenvolver a capacidade e o potencial de “empregabilidade” dos indivíduos.



Sabe-se que a economia globalizada tem necessidade de profissionais com perfil de desempenho diferente do tradicional, impondo a exigência de incorporação de novas habilidades e capacidades, e atribuí-se ao setor educacional realizar este “milagre”. Nos novos códigos a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saúdáveis e produtivos), e com habilidade nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender. No mundo atual os indivíduos têm que ir além da aquisição/absorção de acervos de conhecimentos, eles precisam saber relatar, interpretar e analisar - dados, fatos e situações. Precisam ainda ler e decodificar linguagens gráficas (muitas delas baseadas na matemática). Precisam do inglês e da informática. Ou seja, precisa-se da educação básica (escolar/ formal- dada de uma outra forma) e da educação geral ( sobre o mundo da vida, dada pela educação não-formal).

Competirá fundamentalmente à educação popular realizar grande parte das novas faces do processo educacional, de caráter não-formal, a ser realizada em espaços e atividades extra-escolares, em atividades não formais. Destacamos apenas que tudo isso não pode ser visto nos limites de uma lógica utilitarista, que contempla o ser humano como uma máquina produtora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas.

No novo paradigma, os conteúdos universais que a Educação deve trabalhar são: conhecimentos, valores, atitudes e

habilidades nos indivíduos (o antigo paradigma educacional só enfatizava o conhecimento –já acumulado, simplesmente a ser absorvido -, e não preparava os indivíduos para a vida ( dados pelos três outros conteúdos). Para ter acesso ao conhecimento, é possível a via individual mas para os demais- o papel do professor é fundamental. No desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes, o papel do educador é fundamental porque ele é o transmissor, é vetor de conhecimentos

Os instrumentos para desenvolver aqueles conteúdos são via o aprendizado: da escrita, da leitura, do cálculo e da resolução de problemas. Enquanto os três primeiros instrumentos se relacionam diretamente com a escolaridade, a resolução de problemas se relaciona mais com o mundo da vida, com a capacidade/habilidade dos indivíduos enquanto seres humanos. O novo paradigma educacional afirma que a pessoa se torna ao longo de sua vida depende das oportunidades que teve, e das escolhas que fez. Portanto, é preciso estar preparado para ver as oportunidades e fazer as escolhas. Conforme analise adiante, estes postulados bebem em matrizes do pensamento liberal que isolam os indivíduos e descontextualizam os cenários onde esses indivíduos se localizam. Não há ordens de pertencimentos.

Junto com as atividades da educação não-formal, área de atuação já clássica das ONGs, a educação formal, escolar propriamente dita, também passa a ser objeto de atenção das políticas sociais dos anos 90, nas parcerias entre as ONGs e entidades públicas/estatais, para além dos programas de educação de adultos, ou as campanhas de alfabetização do passado. Na atualidade a relação ampliou-se. As

ONGs não apenas assessoram escolas públicas do ensino fundamental e básico em geral, como acompanham e avaliam as políticas de reformas educativas em curso. O campo da Educação popular se ampliou, ela deixou de ser algo alternativo, marginal à política estatal; ela ganhou centralidade nas políticas sociais. Mas sua natureza também se alterou, não se trata mais da EP conscientizadora do passado; suas práticas alteraram seu perfil político: de contestação à ordem, busca da igualdade via pressões e movimentos para obterem direitos sociais, passou-se a ter práticas mais legalistas, mais voltadas para incluir, ainda que precária e marginalmente, os excluídos pelo sistema econômico mais geral

Em resumo, como diz Filmus (1999), “En este contexto y ante la incapacidad de otras políticas (trabajo, protección social, etc.) para incorporar a sectores de la población marginados, el impulso a la educación fue planteado como una de las principales estrategias de integración social” (FILMUS, 1999,8).

Cumprir destacar que a interação da EP com o Estado, ou com políticas públicas, não é nova, ela também ocorreu nos anos 60 no Brasil; e a interação produziu mudanças em ambas as partes. Nos anos 90, a não politização dos temas sociais - recomendada pelas novas diretrizes das políticas educativas públicas estatais, reorientou as ênfases dos projetos sociais, dando-lhes perfis modelados pelos projetos neoliberais.

Observa-se ainda que a revisão preconizada nas práticas da Educação Popular nos anos 90 seguem as diretrizes elaboradas na Conferência de Jomtien, na Tailândia, cujo lema foi “Educação para todos, todos pela educação”. Baseando-se em alterações reais que estavam

ocorrendo no mundo do trabalho, aquela Conferência postulou várias inovações; entretanto, muitas dessas inovações também eram fundamentadas em pressupostos neoliberais. O documento final do encontro continha várias assertivas do novo paradigma para a Educação, acima descrito. A Educação foi analisada centrada não apenas nas escolas mas na sociedade também, em instituições que atuam fora da escola, principalmente as ONGs - atuando em parceria com organismos públicos. O trabalho voluntário também passou a ser destacado. Entretanto, a nova conferência mundial de Educação realizada em Dakar, em abril de 2000, não deu continuidade a vários pontos enfatizados no encontro de Jomtien, entre eles a articulação com as ONGs. Segundo Sérgio Haddad, presidente da ABONG e “único representante das ONGs brasileiras a participar do encontro oficial, a convite da Unesco, a Declaração resultante da Conferência Mundial de Educação também não trouxe novos conceitos sobre a educação para todos ou sobre as necessidades básicas da área. Para Sérgio, comparada à Declaração resultante da Conferência de Jomtien, Tailândia, realizada em 1990, o atual documento é “mais burocrático”, restringindo-se aos direitos básicos vinculados à escolarização formal, e com poucos compromissos de indicadores assumidos pelos Estados para implementação até 2015.(..). A Conferência atual também foi marcada pela restrição à participação das organizações da sociedade civil. Em Jomtien foram convidadas a participar aproximadamente 130 ONGs e, em Dakar, apenas cerca de 60 tiveram acesso ao encontro oficial”(Doc. Bolhetim n. 87 da ABONG, maio de 2000).

A restrição à participação das ONGs foi um dos temas discutidos no Fórum Paralelo de ONGs, realizado nos dias 24 e 25, também em Dakar, com a presença de

aproximadamente 250 ONGs de todo o mundo. Além de um abaixo-assinado protestando contra sua exclusão da Conferência oficial, as entidades discutiram o documento preliminar oficial, fazendo críticas e propostas a ele.

Resumidamente pode-se dizer que o novo paradigma educacional traz contribuições valiosas para entendermos a inserção dos indivíduos no novo mundo do trabalho mas ele é visto, analisado e se baseia, em premissas liberais, individualistas. O problema do trabalho/ emprego é analisado segundo a posição dos indivíduos, sua qualificação, suas oportunidades e escolhas, como se todos fossem livres. O Estado e as elites econômicas, os *lobbies* etc. não têm lugar neste cenário. Ao contrário do que preconizam alguns profetas do apocalipse, pode-se observar que o trabalho não está desaparecendo na sociedade atual, mas ele está mudando de perfil. O trabalho é hoje altamente seletivo e excludente. O que desaparece são os empregos, são os postos no mercado de trabalho. Cada vez mais temos menos gente trabalhando com carteira assinada, direitos sociais etc., e os que têm estes direitos, estão trabalhando muito mais. A maioria destes “afortunados”- porque têm emprego, está sendo mais explorada, trabalhando o dobro de horas e fazendo sozinha o serviço que antes era executado por equipes. As reengenharias nos processos produtivos realizaram este milagre que não decorre apenas da substituição do homem pela máquina, que também é uma realidade alarmante em vários setores, do moderno/avançado como o automobilístico, aos tradicionais/ atrasados como a agricultura. Mas existe também uns poucos ganhando muito porque acumularam acervos de conhecimentos em áreas hoje estratégicas,

aproveitaram oportunidades devido a alta qualificação que detém. Ao mesmo tempo, vemos aumentar os índices de desempregados e a massa dos sem-empregos, sem-carteiras, sem-trabalho nenhum.

Segundo Garretón, a atual abordagem dada à educação leva a uma visão distorcida da educação e a uma simplificação da realidade onde “modernidade é igual a modernização; educação é igual a sistema escolar e preparação para o mercado de trabalho; desenvolvimento é igual a crescimento econômico, treinamento para aquisição de conhecimento; e justiça, a igualdade socioeconômica e pluralismo sociocultural” (GARRETÓN, 1999, 88).

Entretanto, há uma coisa boa no novo paradigma da Educação- ele traz um novo papel para a arte. A educação artística dos indivíduos ocupa um lugar tão importante no novo paradigma quanto a matemática ou outra disciplina básica, afirmam alguns analistas. Isto porque a arte educa enquanto arte e não para ser artista. Educa para a criatividade. Embora muitos neoliberais estejam interessados na criatividade apenas como uma nova estratégia para gerar lucros, para elaborar novos planos de marketing, ou ainda como novas formas de fazer/ alternativo ( sem carteira assinada, sem apoio de políticas públicas, sem direitos sociais regulamentados etc.), sabemos que a arte, em suas múltiplas dimensões, desenvolve o senso estético e ético também. Desenvolve o bom gosto, a sensibilidade para a beleza das formas, apura os ouvidos, o olhar; desenvolve os sentidos de uma forma geral, ajuda-nos a fazer nossas próprias escolhas, estimula e desenvolve a criatividade nos indivíduos no sentido de realização dos homens e mulheres e de suas condições como seres

humanos. Ninguém nega que é preciso sair da mesmice e ser criativo. E uma das formas de se fazer isto, é desenvolvendo o senso artístico. Os gregos já haviam feito a distinção entre “mímesis” (a mesmice, a imitação) e a “poíesis” (a poesia, a criatividade).

Concluindo a primeira parte deste trabalho, de mapeamento das novas orientações da EP na América Latina, e de busca de compreensão das novas orientações para uma análise crítica, resta destacar que os analistas que têm participado dos seminários afirmam que a EP não pode perder o sentido de sua “missão”: gerar sujeitos críticos. Portanto é preciso discutir seus valores e criar suportes metodológicos que combine o cognitivo e o afetivo; as aprendizagens significativas (de conteúdos), com as aprendizagens vinculadas à vida cotidiana (o saber popular). Para eles, a EP entrou num processo de redefinição profunda e importante, que deverá adaptá-la às novas tendências sociais, políticas e pedagógicas. Para tal, é preciso dar toda ênfase ao processo de formação dos educadores pois serão esses educadores que terão de levar à prática as novas idéias e as transformações que estão ocorrendo na EP. Serão os educadores que entrarão no processo pedagógico e devem gerar novas relações com os educandos (tratados, agora, pelos revisores da EP, como grupos beneficiários). Eles precisam de formação adequada, ferramentas que possam gerar um processo educativo transformador. Em síntese, para que ocorram as mudanças preconizadas à EP, é fundamental que se invista na formação do educador.

## **PAULO FREIRE E O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO**

Segundo Gadotti (1999), o método de Paulo Freire representa, na América Latina (e em outras partes do mundo também), um dos mais importantes paradigmas da educação. Quando ele surgiu, significou uma alternativa emancipatória e progressista face aos programas extra-escolares predominantes na época, patrocinados por agências norte-americanas e de outros países, com programas de extensão rural, desenvolvimento de comunidade etc. Esses programas estavam sendo desenvolvidos na América Latina desde o término da II Guerra Mundial. A obra de Paulo Freire e sua abordagem da realidade têm um caráter multidisciplinar e contempla diversas dimensões, destaca-se a do educador-político. Freire postula uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação de si próprios e do meio social onde vivem.

Inicialmente o método estava centrado mais no tema da consciência, buscando o desenvolvimento de uma consciência crítica. Posteriormente, os temas da organização e do trabalho foram ganhando também relevância, no próprio processo de construção daquela consciência. Sabemos que o método foi aplicado originalmente em programas de alfabetização de jovens e adultos da área rural do nordeste, ampliou-se para todo território nacional - entre junho de 1963 até o golpe militar de março de 1964; a partir dos anos 70 ele foi aplicado em várias regiões do mundo em “trabalhos de base” em geral. A bibliografia a respeito da origem e desenvolvimento do método é vasta e bastante conhecida, não é o caso

e nem nosso objetivo neste texto concentrarmos nestes pontos. Recordamos apenas que o método consistia em três momentos básicos: a investigação temática (busca de palavras e temas chaves no universo vocabular do aluno(s) e da sociedade onde se vive); a tematização (a codificação/decodificação desses temas/palavras e seu significado social); e a problematização (busca de superação das primeiras impressões por uma visão crítica).

Uma das maiores inovações do método de Freire, quando surgiu, e também atualmente, é o fato dele ter como base o diálogo. Nos anos 60, quando o método foi elaborado, ele era moderno e avançado para sua época, pois ele dava grande ênfase aos processos comunicativos. Este tema entrou para a agenda corrente contemporânea, entre a comunidade dos acadêmicos e dos planejadores públicos, como “obrigatório”, apenas nos anos 80, dado o avanço dos meios de comunicações e o papel da mídia. Para Freire, “o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas”(vide Gadotti, 1999: 9). A reflexividade - tão conclamada nas teorias dos anos 90, já estava colocada no método de Freire à medida que o oprimido só se liberta quando adquire a capacidade de refletir sobre as condições de sua própria vida, e que conquiste força autônoma para realizar seu destino histórico. A pedagogia do diálogo redefiniu a relação pedagógica à medida que redefiniu a relação professor/aluno; educador/educando. O professor é visto por Freire como alguém ao lado do aluno, um ser que também busca e também aprende; o aluno passa a ser sujeito das ações educativas e não mais objeto, ele ganha dignidade no processo educativo.

“A criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm um **projeto de vida** onde o conhecimento é significativo para eles. Mas é o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo. [...] Todavia, o educador também não fica unicamente no saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno”, destacou Gadotti ao abordar o método de Freire. ( GADOTTI, 1999: 8 e 10).

As experiências de Freire no Chile e na Guiné Bissau, ao final dos anos 60 e nos anos 70, foram decisivas para a redefinição de algumas de suas concepções iniciais – que destacavam mais as ações - cultural e problematizadora - como geradoras da consciência. Freire passou a enfatizar também a importância da organização (a ação organizada), e da consciência gerada via a experiência profissional, no processo produtivo de trabalho. Ele chamou à atenção dos educadores - na primeira fase do método, quando se procura descobrir o universo vocabular do grupo – para que se atente tanto para as palavras carregadas de sentido existencial (cunho emocional) como para outras experiências típicas da vida cotidiana dos educandos, expressam por “formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional”(FREIRE, 1980: 42).

Portanto, para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos

aonde se caminha do nível espontâneo e ingênuo para uma tomada de consciência à medida que se aproxima da realidade. Freire alerta que essa tomada de consciência ainda não é a conscientização propriamente dita, pois esta só surge por meio da análise crítica e implica um certo distanciamento dessa mesma realidade; implica em ação reflexiva, implica práxis. A conscientização é, portanto, o desenvolvimento crítico da tomada de consciência; é a consciência que se aprofunda via a imersão reflexiva na realidade. “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. (..) Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (...). A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (...) A conscientização supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoas conscientizada numa realidade desmitificada”. (FREIRE, 1980: 26 e 90).

Resulta que, na obra de Paulo Freire, a educação, como ato educativo de conhecimento e como prática de liberdade é, antes de mais nada, conscientização. A educação é pensada por Freire como um ato político, ato de conhecimento e ato criador. Seu ponto de partida é a realidade dada, que precisa ser transformada. Para que ela possa ser libertadora, é vista como um processo longo; ela precisa construir nos educadores (as) uma consciência histórica, que demanda tempo. O conhecimento, como afirma Gadotti, em

si mesmo, não é libertador, o será se estiver associado a um compromisso político em favor dos excluídos. Ele é uma ferramenta essencial para intervir no mundo. Para Freire, “A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos”. (GADOTTI, 1999: 9).

Os novos postulados freireanos tiveram um papel fundamental na atividade educativa geradas pelas atividades político-organizativas nos anos 70 e parte dos anos 80. Foi um período em que, na América Latina em geral, e no Brasil em particular, a educação popular se tornou sinônimo de movimento social popular pois a principal estratégia educativa utilizada nos trabalhos com as camadas populares, a conscientização, situava em uma mesma linha de objetivos, a prática política e os processos de aprendizagem. E essas duas ações se articulavam em um plano de ação política. Nos anos 70, este plano teve um espaço privilegiado para seu desenvolvimento, a saber: as ações das comunidades eclesiais de base cristãs. O trabalho educativo de formação de lideranças gerou também inúmeras iniciativas populares que contribuíram para a organização das massas populares, especialmente urbanas, tais como: bibliotecas populares, rádios comunitárias, centros culturais de bairros, grupos de teatros, inúmeros cursos de formação em centros populares e operários, boletins e uma variada gama de mídia alternativa, músicas e concursos populares etc. A educação popular era vista como parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares, desenvolvida pela Igreja, clero,

facções políticas novas (que deram origem ao PT-Partido dos Trabalhadores), e não somente uma tarefa dos partidos e sindicatos. Em alguns casos havia tensão e conflitos entre os programas de alguns partidos de esquerda-considerados como radicais, e as novas organizações populares, mais afeitas às orientações cristãs-neomarxistas ou socialistas – libertárias ( vide GOHN, 1997 a).

Segundo Torres (1994), os objetivos principais do paradigma da educação popular nos anos 70 era “desenvolver nas classes mais desfavorecidas da sociedade algumas capacidades que foram consideradas necessárias para a sobrevivência ou lhes ajudariam a viver de uma maneira produtiva- ou a sobreviver – dentro da ordem social existente. [...] Isso inclui “alfabetização” que obviamente tem uma dimensão mais política no sentido da pedagogia de Paulo Freire ( Freire, 1970); constitui uma preparação para uma ação política da população através de um programa de conscientização.[...] Nesse sentido, quero afirmar que os movimentos de educação popular fazem parte de uma subversão discreta (e freqüentemente aberta), que tem sido e – eu receio - continuará a ser confrontada na América Latina não somente com ideologias alternativas mas também com força e repressão. [...] o fracasso evidente de muitos programas de educação popular em alcançar sua meta final de organização, participação e conscientização dos despossuídos da América Latina não pode ser inteiramente atribuída às falhas endógenas deste constructo- que na realidade são muitas, como seus promotores admitem. Muitas vezes era também o resultado de intervenções violentas “externas” por parte do Estado- o exemplo clássico é o fim dos experimentos com o método Paulo Freire no Brasil e a repressão aos

educadores populares após a queda de Goulart em 1964.”(TORRES, 1994: 251-252 e 256).

É bom registrar que não apenas intervenções armadas estancam processos de mobilização, organização e conscientização. Quem subvenciona e quem controla os programas tem um poder enorme, de mudar o curso dos acontecimentos. Torres também sabe muito bem disso ao afirmar: “Existem conjunturas onde a educação popular é essencialmente uma força contra hegemônica, uma ação cultural libertadora. Porém, num outro momento histórico, a educação popular pode participar da construção de uma nova hegemonia e exercer uma ação cultural relacionada com a construção de um novo poder . Entretanto, Torres destaca que nas duas situações “os métodos pedagógicos e as estratégias políticas em geral, permanecem os mesmos. A diferença, porém, está na aliança política que controla o Estado, o grau de radicalização da sociedade civil, e as relações dialéticas entre organizações não-governamentais, organizações de massas, o Estado e o movimento de educação popular”. (TORRES, 1994: 258).

### **A PERMANENTE ATUALIDADE DE PAULO FREIRE**

Gadotti destaca que o que preocupava Paulo Freire nos últimos anos era “o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Ele atacava o pensamento e a prática neoliberal porque estas são visceralmente contrárias ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire: a utopia.”( Gadotti, 1998: 116). Gadotti destaca ainda que, enquanto o futuro foi sempre “possibilidades” para Freire, para os neoliberais ele é uma “fatalidade”; Freire atacou o mercado porque ele se

baseia na lógica do controle, oposta à lógica da liberdade; acentuou que o ato pedagógico é democrático por natureza e que a educação não pode se orientar pelos paradigmas das empresas, que dá destaque apenas à eficiência, à eficácia, sempre de olho na relação custo-benefício. Ele conclui que o paradigma empresarial ignora o ser humano e o trata como simples agente econômico. Os neoliberais buscam retirar da pedagogia sua essência política, por isso ela é uma pedagogia da exclusão, oposta à pedagogia da esperança elaborada por Freire. (FREIRE, 1992; GADOTTI, 1998: 116-118; GENTILI, 1995).

Por tudo o que foi dito acima, o tema da cidadania ganha centralidade na obra de Freire nos anos 90. Ele contesta a cidadania liberal, e a neoliberal, e defende uma cidadania como uso pleno dos direitos e deveres pelos cidadãos, entendidos como “indivíduos no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”(FREIRE, 1993).

A questão da qualidade, tão proclamada pelas reformas neoliberais, foi tratada por Freire segundo uma ótica totalmente distinta. Para ele, a qualidade não se confunde com quantidade de conteúdos apreendidos, mas ela se expressa na geração de novas relações que se estabelecem entre os atores que participam do ato educativo. Ele clamou por uma nova qualidade, na educação e na vida das pessoas, para todos, a partir de um empenho também ético. Repudiou a qualidade do neoliberalismo pelo fato deste ser sinônimo de competitividade, oposta à solidariedade- tão necessária para uma nova qualidade de vida.

Outro tema da agenda dos anos 90 tratado por Paulo Freire foi o da subjetividade. Ao aprender simultaneamente a ler e a

pensar criticamente, o método freireano desenvolve o hábito de pensar a prática; os indivíduos aprendem a dizer o que pensam, o que desejam, o que sonham e o que aspiram, para si e para seus entes, sua comunidade, seu país etc. O processo de conscientização que está envolto nesta nova realidade possibilita aos indivíduos e grupos vislumbrarem um mundo com liberdade, justiça e igualdade. Esses sujeitos percebem, via o confronto entre o sonho e a realidade, que vivem um cotidiano que é o oposto do que vislumbram. A dura realidade das desigualdades apresenta-se como o campo de ação a ser transformado pois se conscientiza que essas desigualdades são construídas cotidianamente nas relações sociais existentes, especialmente nas relações que ocorrem no plano econômico, no mundo da produção propriamente dita, e no mercado financeiro em geral. Outras desigualdades são construídas ou reificadas cotidianamente devido a valores discriminatórios que os indivíduos e grupos carregam, quanto à raça, sexo, nacionalidade, idade, etnia etc. Esses indivíduos desenvolvem uma subjetividade política, oposta à subjetividade econômica, lastreada no desejo de acesso ao mundo do consumo, cotidianamente imposta pela mídia e por todos os planos que circundam a vida na sociedade capitalista.

Partindo do fato de que a desigualdade não é um processo natural, Paulo Freire enfatiza que é preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento, não se calar face as injustiças, desenvolver uma nova ética e uma. nova racionalidade quanto aos valores a serem cultivados/preservados. A nova racionalidade a ser construída deverá estar “molhada de afetividade”(Gadotti, 1998); de solidariedade. As ações



cotidianas devem expressar esses novos valores. Tudo isso está intimamente conectado ao plano da subjetividade e seus contornos políticos, assinalados acima.

Nos anos 90 Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educando, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção ao fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário- revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade que vivemos dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire assim como o da interculturalidade.

Nos anos 90 Paulo Freire também ampliou o espaço para as questões ambientalistas em sua obra. Em *À sombra desta mangueira* ele desenvolve reflexões no plano ecológico e cria o que Gadotti denominou “uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável”, uma ecopedagogia. Fala de uma cidadania ambiental planetária sustentada por uma ética integral de respeito a todos os seres humanos. Suas idéias sobre a ecopedagogia são a fonte de inspiração

para um programa do Instituto Paulo Freire, de São Paulo, o “Carta da Terra”. É um projeto político educacional para contribuir para a criação de melhores condições e qualidade de vida, parte integrante de um programa apoiado pela ONU e é abordado segundo os princípios de uma cidadania planetária. O método Paulo Freire se faz presente: parte-se do contexto dos envolvidos no processo, de seu universo sociocultural, de sua leitura do mundo, e do seu nível de compreensão da realidade que vive. O projeto prevê a reeducação do olhar que cada um têm, ampliando-lhes a visão. A partir do que lhes falta conhecer são planejadas novas situações que provoquem a ampliação de suas experiências e de seus interesses mais imediatos. Espera-se também promover a mudança de uma visão focalista e ingênua para uma visão mais crítica, e a mudança de uma postura passiva para uma atitude ativa diante dos problemas constatados. Aplicado nas escolas, o projeto destaca a importância da organização curricular coletiva e prevê no estudo do tema gerador, além do conhecimento informativo, a formação de atitudes e valores ético-sociais. Caminha-se no sentido da problematização mais abrangente e os encontros se tornam “círculos de cultura”( vide: Projeto Carta da Terra, coord. Moacir Gadotti, 1999b)

Quanto à escola propriamente dita, nos anos 90 Paulo Freire destaca que ela deve preparar seus alunos (as) para serem cidadãos de uma sociedade planetária. Ela é uma organização local, e este deve ser o ponto de partida do saber a ser gerado em seu interior. Mas ela tem que ser global, no sentido de ser internacional e de ter um caráter intercultural, em seu ponto de chegada, no resultado de seu processo de formação. E ao percorrer este caminho entre o local e o global, as diferenças de todas as naturezas devem ser explicitadas/

conhecidas e, muitas vezes, vivenciadas. Segundo Gadotti, “As conseqüências desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. [...] o professor precisa reeducar seu olhar para a interculturalidade; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso não é o mais problemático hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir.” (Gadotti, 1999: 16). Os educadores freireanos têm buscado articular, nos anos 90, a cultura do educando e suas experiências com os ditos conhecimentos produzidos historicamente, contidos nos parâmetros curriculares nacionais.

Paulo Freire soube acompanhar as mudanças nos processos tecnológicos e seus impactos no processo educacional, sem abrir mão de seus valores e premissas fundamentais. Os ambientes interativos, preconizados desde os tempos de sua atuação no nordeste do Brasil, nos anos 50/60, passam a ser reforçados nos anos 90 desde que sejam utilizados de forma crítica.

Um destaque relevante sobre a obra de Paulo Freire é a sua utilização junto aos movimentos sociais em geral, e aos populares em particular. Sintetizando esta questão, que é longa e merece ser objeto de análise em um livro específico, nos anos 90 observam-se: 1<sup>a</sup> - a continuidade do uso do método Paulo Freire nos movimentos populares urbanos que sobreviveram dos anos 80-especialmente na luta pela moradia; 2<sup>a</sup> - a continuidade do uso do método na área da Educação, não apenas nos programas de alfabetização de adultos desenvolvidos

por entidades do terceiro setor e por programas oficiais nacionais, mas também na área da educação não-formal (vide Gohn, 1999b), em trabalhos com crianças e jovens adolescentes em situação de risco. 3<sup>a</sup> - o uso do método em programas sobre o meio ambiente - nas escolas e junto às comunidades. A obra de Freire (1995) *À sombra desta mangueira* têm sido uma referência sobre a ecologia. 4<sup>a</sup> - registre-se ainda a grande importância da utilização do método em programas junto a grupos de mulheres - sobre seus próprios problemas de saúde e sexualidade; sobre sua seu lugar na família, relações com filhos e com seu companheiro; sobre seu papel na sociedade, no sentido da igualdade de gênero; além de programas socioeducativos contra todo tipo de violência e discriminação; e a utilização dos ensinamentos de Freire sobre gênero nas escolas, a partir de seu livro *Professora sim, tia não* (1993b).

5<sup>a</sup> - Para finalizar este tópico, algumas linhas sobre o campo onde, talvez, o método de Paulo Freire tenha sido o mais utilizado nos anos 90, e onde ele tem produzido excelentes resultados - em termos de potencializar as ações dos educadores/educandos, assim como impactado a sociedade e as políticas públicas. Trata-se do uso/aplicação ou readaptação do método pelo MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra. Nos limites deste trabalho não podemos dedicar espaço para analisarmos este movimento; já o fizemos em outros textos (Gohn, 1997 a, 1997b, 1999c e 2000b), assim como outros autores (João Pedro Stédile e Bernardo Mançano Fernandes -1997 e 1999; e Rosely Caldart - 1998 e 2000). Registramos apenas que o método tem sido utilizado tanto em trabalhos da educação escolar-principalmente na alfabetização e outros

níveis da educação fundamental, em escolas do próprio MST, como nos cursos e demais atividades de formação de lideranças e de organização do trabalho nas cooperativas dos assentamentos; assim como na organização geral dos acampamentos - fase árdua de 'espera' na luta, até a obtenção do assentamento definitivo.

### **CONSIDERAÇÕES GERAIS PARA UMA AGENDA DE ANÁLISES FUTURAS**

Em síntese, a educação popular na América Latina, nos anos de resistência aos regimes militares e no período da transição à democracia, teve uma natureza essencialmente sociopolítica porque ela era um instrumento de mobilização e organização popular. “Se descobre que o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, senão as ações de luta (as vezes mais espontâneas, outras vezes mais organizadas) em que o povo intervém vitalmente na história. A educação popular não é um momento prévio de tomada de consciência, após o qual se poderia passar para a ação consciente, senão que a educação popular é um processo permanente de teorização sobre a prática ligado indissolavelmente ao processo organizativo das classes populares.” (Jara, 1994: 95). Este período gerou, além de inúmeros movimentos sociais populares na sociedade civil- que tiveram um papel decisivo para a mudança do regime político vigente, uma série de técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa. Destacam-se: o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais; produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos etc., num jeito novo e livre de

“fazer política” no cotidiano questionando a ordem dominante.

Alguns pesquisadores latino-americanos, adeptos dos métodos participativos nos anos 70 e 80, reviram suas abordagens afirmando que nos anos 90 as práticas educativas de conscientização durante mais de uma década “alimentou e provocou mudanças na forma de fazer e pensar a educação de adultos e, mais especificamente, a educação de adultos dos setores populares [.. ] Tais necessidades foram concebidas como direitos dos cidadãos e deveres do Estado. [...] mas são poucos os países onde o Estado consegue responder a estas demandas.[..] A conscientização em décadas passadas, como na atualidade em algumas experiências de educação popular e investigação participativa, não oferece alternativas sobre como satisfazer tais expectativas e demandas”( M. Gajardo, 1994: 278 e 274). Segunda essa autora, a sobreideologização do discurso político-pedagógico impediu uma articulação entre as demandas populares por educação e outras reivindicações básicas. O fracasso de algumas experiências de conscientização é atribuído aos vazios teóricos e imprecisões conceituais existentes. Lamenta-se pela ausência de princípios educativos que pudessem operar como elementos de coesão social e a falta de clareza quanto ao papel do Estado e da sociedade civil, e indaga-se sobre quais seriam as reivindicações possíveis e o desenho de estratégias que possibilitassem aos grupos demandatários apropriarem-se dos espaços que existem na sociedade. (Gajardo, 1994). Ou seja, a revisão da EP e a sua aproximação às políticas públicas neoliberais levaram a retomada de certas práticas onde se espera-se que o “desenho” ou uma “boa estratégia”, de uma proposta, programa

ou projeto, resolvam problemas da educação popular. No passado, essas estratégias deixaram lembranças de triste memória.

Em relação ao Estado, os mesmos analistas reconhecem sua importância como elemento chave na definição e formulação dos serviços educativos oferecidos aos setores populares; destacam que a educação - enquanto uma das ênfases centrais nas políticas e discursos oficiais nos anos 90, criou um campo de negociação, de acordos e conflitos, onde o resultado depende da força dos diversos atores que participam. É interessante observar que estas análises sobre a “governabilidade” da educação colocam-na, agora, menos como um direito e mais como um serviço; fala-se em forças dos atores, mas não se fala da força política desses atores para reverter o quadro de miséria e de exclusão social que as políticas neoliberais geraram em todo continente latino-americano. Para que se fale de força política, deveriam ser priorizados também outros processos, tais como o da formação da consciência crítica e a organização daqueles setores. Mas, como demonstramos ao longo deste texto, todos estes conceitos estão sendo redefinidos, segundo óticas menos coletivistas e mais individualistas.

O paradigma teórico que passou a alicerçar as novas orientações é uma mistura de velho e novo. Do velho temos o retorno às teorias do interacionismo simbólico, a redescoberta do indivíduo e da psicologia social, renovada. Do novo temos as modernas teorias da comunicação, da semiótica e lingüística. O interessante deste processo será a redefinição do sentido do processo de conscientização, antes centrado na política, com P maiúsculo, utilizando metodologias mais inquisitivas, questionadoras do *status quo*; para um

sentido da conscientização como processo de negociação de atores sociais em posições diferentes: quem ensina, quem aprende. A horizontalidade da relação é posta em questão. As novas orientações enfatizam um processo de conscientização de ordem mais psicológica - de um lado, ele está centrado nos indivíduos, em sua cultura; de outro, ele trabalha o emocional, estimulando a expressão dos desejos e aspirações. Trata-se, agora, de um processo focado numa mudança de comportamento e atitudes; de incorporação de novos valores e práticas. A metodologia de trabalho é mais problematizadora no sentido da busca de formulação e soluções alternativas sustentáveis; a interação é estimulada para o pensar coletivo sobre “como fazer”, “como resolver” “como agir”, “como intervir a partir de um projeto, de uma idéia”. Não podemos deixar de ver a influência algumas das idéias neoliberais nas novas diretrizes preconizadas à EP.

Sabemos que a conscientização não opera num vazio, não é um processo individual; ela ocorre por etapas, em processos de interação do indivíduo em coletivos organizados; ela é um ato político. Quando vista e trabalhada como uma relação individual, isolada, centrada apenas no educador/educando, descontextualizada de outras variáveis tais como: os valores que informam essa relação, o ambiente onde ocorre, o contexto do programa dentro de um cenário mais amplo, seus objetivos etc., certamente resultará num processo bastante ineficaz do ponto de vista a conscientização propriamente dita, orientada para a mudança sociopolítica de uma dada realidade social como um todo. Estamos entendendo a conscientização como um processo transformador, que vislumbra, de um lado - mudanças

estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a igualdade, a liberdade, fraternidade, solidariedade etc.; e de outro lado - um processo que atua sobre a consciência dos indivíduos propiciando-lhes compreender o universo de valores, símbolos e códigos que permeiam sua realidade imediata, decodificando-os de forma a poder estabelecer diferenças entre aqueles que contribuem para a liberdade e autonomia dos indivíduos, enquanto seres humanos, e aqueles que os oprimem e os aprisionam. Neste segundo aspecto, os analistas da EP têm razão ao destacarem que não se trata de um processo de simples absorção de conhecimentos ou informações vindos de fora para dentro; trata-se de um processo de interação entre o que o indivíduo sabe (ou o que um grupo sabe) – por herança cultural ou experiência vivenciada – e o que eles receberam como estímulo – na interação gerada no próprio processo educativo.

Talvez estejamos postulando uma volta às utopias pois temos convicção que um ponto é necessário: uma visão integrada do processo de conscientização de forma que o processo tenha mão dupla em direção – ao indivíduo e à estrutura da sociedade. Um processo que não tenha como objetivo ( implícito), a integração, o ajuste, dos indivíduos, às diretrizes construídas pelos que dominam àquelas estruturas (via seus poderes: econômico, político ou cultural). Entretanto não estamos postulando nada de novo mas sim uma volta ao conceito de conscientização de Paulo Freire, em sua forma plena, isto é, como ele o reformulou nos anos 70/80. O próprio Freire nos alerta: “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores,

graças ao compromisso que assumimos (FREIRE, 1980: 28).

A mudança operada na metodologia de trabalho desenvolvida pela EP nos anos 90 passou, na atuação em periferias carentes das grandes cidades, de *áreas problemas* para *áreas temáticas específicas*. Nos anos 70/80 a EP atuava sobre um leque enorme de demandas dado pelos problemas de: moradia/favelas, e loteamentos clandestinos; falta de creches e escolas fundamentais; carência de transportes públicos e asfalto; ausência de postos de saúde e de profissionais para o seu atendimento; absoluta falta de segurança, postos policiais, ou locais próximos para a retirada de documentos; não existência de cemitérios; inexistência de varejões – postos de abastecimentos de gêneros alimentícios de primeira necessidade; além do não saneamento com esgotos etc. Nos anos 90, a atuação da EP concentrou-se em *áreas temáticas específicas*: produção cooperada, educação infantil, escolar, saúde da mulheres, proteção ao meio ambiente, cultura local, tradições culturais, lazer e esporte para jovens e adolescentes, programas educativos para crianças fora do horário escolar, apoio escolar etc. As novas ações são desenvolvidas com grupos sociais específicos – mulheres, crianças, jovens, idosos, comunidades indígenas, desempregados, pessoas portadoras de limitações físicas ou com doenças de risco etc. Essa mudança alterou o sentido da ação social coletiva. As ações deixaram de ser uma meta externa a ser atingida – via a pressão sobre aqueles que coordenam ou detêm o poder de decisão – nas *áreas problemas*, para metas que visam operar mudanças nos próprios indivíduos – para que eles revejam suas práticas e valores e se incorporem em coletivos propositivos – nas *áreas*

*temáticas*. Antes reivindicava-se e ficava-se na espera da resposta dos poderes constituídos, ou na reação dos poderes públicos face às pressões. As ações coletivas eram ativas até um certo ponto (organização, mobilização e pressão). Depois elas se estancavam na espera. Construía-se na heróica resistência de seus demandatários: os oprimidos. Algumas se perdiam - pelo desânimo e descrença dos demandatários - dado o não atendimento das demandas pelos poderes públicos; outras mudavam de caráter porque seus componentes/participantes escolhiam outras vias de atuação, via os partidos de esquerda ou ações conjuntas com os sindicatos; outras ainda se transformaram em práticas emancipatórias que ainda persistem, sem perderem a radicalidade, mais organizaram-se de outra forma, aproveitando todas as oportunidades políticas que foram surgindo nas brechas e espaços da conjuntura do país.

De uma forma geral, apesar da politização geral que as ações propiciaram em passado recente, existiam muitos problemas porque os indivíduos e grupos - sob à ação da EP, permaneciam muito dependentes de seus articuladores, coordenadores, e das redes que estruturavam os trabalhos. Poucos, de fato, atingiam a autonomia no pensar e no agir, ainda que, no conjunto, o resultado tenha sido grande, em termos de ganhos sociopolíticos, no sentido da conquista de espaços democráticos na sociedade civil e política. De fato, não havia horizontalidade entre os participantes - não o tipo de horizontalidade a que aludem os revisores da EP, centrada na relação professor/aluno, educador/educando. A não horizontalidade estava basicamente entre os que programavam as ações e os que as executavam na base. Entre os

articuladores- nacionais/estaduais ou locais, e os outros membros da rede associativista. As hierarquias de poder nem sempre eram formais, usualmente eram informais. Mais todos as conheciam e as vivenciavam.

Nos anos 90, em geral, predomina um estilo de atuação da EP em que as ações são instrumentalizadas/ suportadas/estimuladas - pelos educadores da EP (com seus projetos), pelas políticas públicas (com suas diretrizes e programas), e pelos organismos financiadores internacionais (que exigem percentuais ou cotas de aplicação dos empréstimos, em projetos sociais etc.). Resulta que, independente da questão ideológica, do projeto político que informa o trabalho da EP, (de orientação cristã, político-partidária, alguma seita religiosa, empresas que se autodenominam como cidadãs, ONGs apoiadas pela cooperação internacional, organizações clássicas de caráter filantrópico, caritativo ou assistencialista etc.), todos tiveram que reorientar suas atividades no sentido ativo/propositivo, pois aqueles (as) que não o fizeram ( ou não fazem), simplesmente deixam de existir. A causa é uma só: acesso às verbas, aos fundos de financiamento, públicos (os principais) e alguns privados.

No novo contexto, o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência pois ele contém muitos dos princípios delineados nas reformulações da EP: ele destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo. Entretanto, sua utilização nos anos 90 ocorre - menos pela sua dimensão política-participante - que deu espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias, nos anos 70-80, para realizarem um trabalho “de base”, gerador de consciências críticas no sentido pleno da

transformação social, contestador da ordem social vigente; e mais pela sua dimensão de “empowerment” (empoderamento) dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, objetivando o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos- os novos educadores – atores fundamentais na organização e o desenvolvimento dos projetos. O novo processo ocorre, predominantemente, sem articulações políticas mais amplas, principalmente com partidos políticos ou sindicatos.

O significado e o resultado do uso da dimensão do “empowerment” não têm um caráter universal pois tanto poderá, de fato, promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuí para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais. Vários fatores determinam a diferenciação dos dois tipos de processos e seus resultados mas o principal deles é a natureza, o caráter e o sentido do projeto social da (s) instituição (s) que promove (m) o processo de intervenção social. Estamos falando dos mediadores, das ONGs e do terceiro setor de uma forma geral, das entidades que organizam os projetos,

buscam os financiamentos, fazem as parcerias- com o governos, com outras entidades e organizações do terceiro setor da sociedade civil, com os organismos da cooperação internacional, e com os movimentos sociais. Esse último item é fundamental porque, dado os rumos que os movimentos tiveram nos anos 80, principalmente os de caráter popular, e seus desdobramentos nos anos 90 (alguns entrando em crise e desmobilizando-se, outros crescendo no rastro da crise por saber aproveitar as oportunidades políticas do momento), aliar-se ou fazer parceria com um movimento social, popular ou não, já é um indicador da natureza do projeto da entidade. Um outro indicador é o tipo de movimento (ou mais precisamente, qual movimento). Esse indicador pode ser captado segundo a trajetória histórica do movimento: origem, composição social, entidades articuladoras, redes sociais a que pertence, lutas que desenvolveu, projetos que elaborou, sucessos, perdas etc.

Portanto, o pensar, o refletir criticamente via a aprendizagem gerada no processo da EP está deslocando-se de sentido, lentamente. Em geral não se tratam mais de processos de lutas - no sentido de embates político-ideológicos contra uma dada ordem sócio-política. Trata-se, agora, da luta pela sobrevivência: aprender a gerar renda, aprender a se inserir numa economia desregulamentada, num mercado de trabalho sem direitos sociais.

Neste cenário resulta que, com as mudanças da conjuntura política na economia globalizada, o perfil e o caráter da formação dos educadores (as) populares se alterou. Ser apenas “ativista”, ter um largo currículo de militância ou de compromisso com certas lutas sociais, não é mais suficiente para

qualificá-lo para o desempenho de suas tarefas. O novo educador deve ter outras qualificações além da militância. Para poder conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida ele deve conhecer também a comunidade onde atua, ser sensível aos seus problemas. Para isso ele tem que dominar alguns conhecimentos. O educador tem que se formar e ser informado, não apenas na relação dialógica, mas em cursos de formação específica combinados com cursos de formação geral (por isto os programas de pós-graduação estão repletos de educadores advindos das ONGs).

Quanto a Paulo Freire propriamente dito, dentre seus inúmeros legados, destacamos duas lições básicas: o da necessidade da luta contínua contra as injustiças e o da indignação diante da barbárie. Tratam-se de posturas éticas e práticas políticas, de atualidade fundamental face ao mundo de pobreza que vivemos, diante de milhares de excluídos neste planeta chamado Terra. Como tarefas, Freire deixou-nos várias. Uma delas é desenvolver a pedagogia da rebeldia, da indignação, libertadora, que a partir das várias vivências dos indivíduos e grupos, contribua para o desenvolvimento de relações sociais e humanas mais fraternas e solidárias. Termino- concordando plenamente com Gadotti: “Não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe”(GADOTTI, 1999a: 19).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Rosely. **Educação em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1997

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAM, Anke van, MARTINIC, Sérgio e PETER, Gerhard. Educación Popular en América

Latina- Crítica y perspectivas. **CESO Paperback** n. 12. Santiago do Chile, CESO, 1991.

DAM, Anke van. e MARTINIC, Sérgio. 1996. Educación popular en América Latina. **Documentos CIDE** n. 13. Santiago do Chile: CIDE, 1996.

FILMUS, DANIEL. **Educación y desigualdad en America Latina de los anos 90**: Una Nueva decada perdida? Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão e Cidadania. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

GADOTTI, Moacir. “Educación popular en América Latina” In: DAM, Anke van ; MARTINIC, Sérgio. 1996. Educación popular en América Latina. **Documentos CIDE** n. 13. Santiago do Chile: CIDE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola pública popular**: Educação popular- Utopia Latino-americana. São Paulo: Cortez/ Edusp, 1994.

\_\_\_\_\_. ; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e adultos**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire**: da pedagogia do oprimido à ecopedagogia. Cadernos Pensamento Paulo Freire. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 1999a.

\_\_\_\_\_. (Coord). **Projeto Carta da Terra**. São Paulo: IPF, 1999b.

\_\_\_\_\_. TORRES, C. **Paulo Freire**: A Homage. Instituto Paulo Freire. (Internet), 1998.

GAJARDO, Marcela. **La conscientización en América Latina**: Una revisión crítica. Educação popular-Utopia Latino-americana. São Paulo, Cortez/Edusp, 1994.

\_\_\_\_\_.1999. **Reformas educativas en América Latina. Balance de una década**. Santiago do Chile, CIDE/PREAL, 1999.

GARRETÓN, Manuel Antonio (1999). “Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina” In: Albala-Bertrand (Org.). **Cidadania e educação**. Campinas: Papirus, 1999, p. 87-102.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão**. 3a.ed.Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997 a.

\_\_\_\_\_. **Os sem-terra, ongs e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1999b.

\_\_\_\_\_. MST e a mídia . **Revista CEAS**, n. 179, Salvador: CEAS, 1999c.

\_\_\_\_\_. Os sem-terra e os desafios da participação popular no meio rural brasileiro ao final do milênio. In: **Caderno CRH**, n. 28, Salvador, Ed. Universidade Federal da Bahia, 1999d.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio.(Org.). **A Cidadania negada- Políticas de Exclusão na educação e no trabalho.**Buenos Aires: CLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Mídia, terceiro setor e MST.** Nova Friburgo: Vozes, 2000b.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformala. In: **Educación popular-** Utopia Latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

\_\_\_\_\_. **Conscientização** – Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4.ed São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra1992.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo, Cortez, 1993a.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'água, 1993b.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MEJÍA, Marco R. La educación popular en América Latina: en busca del rigor para definir su calidad. In: DAM, Anke van, MARTINIC, Sérgio e PETER, Gerhard. Educación Popular en América Latina- Crítica y perspectivas. **CESO Paperback** n. 12. Santiago do Chile, CESO, 1991.

STÉDILE, João P. (Org). **A reforma agrária e a luta do MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. ; FERNANDES, Bernardo M. 1999. **Brava gente:** A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não-formal na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação de adultos e educação popular na América Latina. In: **Educación popular-** Utopia Latino-americana. São Paulo: Cortez/ Edusp, 1994.

YAMASAKI, Alice A. et al.. Educação de jovens e adultos- uma perspectiva freireana. **Cadernos de EJA.** n. 2. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 1999.

**Maria da Glória Gohn**

Professora Titular da  
Faculdade de Educação da UNICAMP,  
coordenadora do GEMDEC  
(Grupo de Estudos sobre Movimentos  
Sociais, Educação e Cidadania),  
pesquisadora I do CNPQ  
e.mail: [mgohn@uol.com.br](mailto:mgohn@uol.com.br)

Artigo aceito em: 13/12/2002